

# REVALORITZACIÓ DE LA IMAGINACIÓ I DE LA NARRATIVA: LES PROPOSTES DE KIERAN EGAN

Lluís Busquets Dalmau

## RESUM

En aquest article es fa una anàlisi de la concepció educativa de Kieran Egan, segons el qual cada forma de comprensió deriva de l'adquisició d'un instrument lingüístic fins al punt que estableix diferents estrats i instruments: llenguatge corporal, llenguatge oral, llenguatge escrit, llenguatge abstracte i llenguatge irònic. Endemés, Egan critica l'excés de racionalisme i l'oblit del paper de la imaginació, especialment important en la ment infantil. D'acord amb aquests antecedents, estableix diferents tipus de narracions i de comprensió que són cabdals per a l'educació: somàtica, mítica, romàntica, filosòfica i irònica.

**PARAULES CLAU:** teoria de l'educació, psicologia de l'educació, llenguatge, imaginació, comprensió, narrativa.

## ABSTRACT

This article analyzes Kieran Egan's educational conception, who considers that each form of understanding comes from the acquisition of a linguistic tool, and in this sense he establishes different levels and tools: body language, oral language, written language, abstract language and ironic language. Moreover, he criticizes the excess of rationalism and the forgotten role of imagination, which is particularly important in children's mind. In accordance with all this, Egan sets different types of accounts and understandings that are essential to education: somatic, mythical, romantic, philosophical and ironic.

**KEY WORDS:** theory of education, psychology of education, language, imagination, understanding, narrative.

Fa poc vaig tenir l'oportunitat de veure les programacions de joves professors d'història a primària i ESO. L'escola era prestigiosa. L'equip de socials es considerava molt competent: havien fet bé la carrera i havien tingut una bona formació didàctica en les noves teories de la reforma... La programació era molt semblant als llibres de batxillerat... Es descrivia com era la societat en les diferents èpoques amb tota la seva complexitat, profusió de documents, dades numèriques, explicacions multicausals... És a dir, un apropament científic a la història, segurament el més proper a la veritat històrica, però de molt difícil digestió per part de nens i preadolescents.

Aquestes reflexions encara serien més dures si ens referíssim a matèries dites «de ciències». Si bé Bruner va afirmar que es pot ensenyar tot a un nen, si es fa bé, l'última part de la frase exigeix un gran nivell didàctic en professors i autors. Si tens la impressió que l'ensenyament actual és massa abstracte, que als alumnes se'ls exigeix un esforç excessiu, el qual supera les possibilitats d'una majoria i és una de les causes principals del fracàs escolar, segueix llegint aquest article i sobretot llegeix les obres de Kieran Egan.

## 1. L'AUTOR I L'OBRA

És professor de la Facultat d'Educació de la Universitat Simon Fraser de la Colúmbia Britànica (Canadà) i un dels autors destacats del corrent crític de l'educació actual, que jutja excessivament tecnificada, defensor d'una educació més «humanista» i d'un paper més rellevant de la narrativa. Va guanyar el prestigiós premi Grawemeyer d'Educació l'any 1991.

És autor dels dos primers llibres d'una anunciada tetralogia que representa un enfocament revolucionari de l'educació des del parvulari fins a l'edat adulta. Com explica el mateix autor, «cada volum s'ocupa de com donar raó del món i de l'experiència, de la manera més adequada a cada edat; quines coses val la pena aprendre, des del punt de vista educatiu, i com ensenyar-les de la manera més significativa i interessant en les diferents edats... Descric el programa educatiu com derivat de quatre estrats diferents, en cada un dels quals desenvolupem una forma diferent de comprensió. El programa educatiu prescriu com poden adquirir-se successivament aquestes formes diferents de comprensió durant els anys de formació d'un individu, de manera que la seva coincidència aportí com a fruit una consciència educada moderna».

La forma primària de comprensió, que Egan denomina «comprensió mítica», és analitzada en el primer volum *Primary understanding: Education in early childhood 1988* (*La comprensión de la realidad en la educación infantil y pri-*

maria, Morata, 1991), on tracta d'«evidenciar que aquest constituent de la comprensió madura és més fàcilment accessible durant els primers anys». El segon estadi el defineix com el de «comprensió romàntica», i hi dedica el segon volum, *Romantic understanding: The development of rationality and imagination, ages 8-15* (1990).

Cada volum teòric va acompanyat d'un de pràctic, *Teaching as story telling* i *Imagination in teaching and learning: The middle school years* (1992), corresponents als dos primers volums teòrics. De tots dos hi ha traducció: *Fantasia e imaginación: Su poder en la enseñanza, una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria* (Madrid, Morata, 1999), *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje: Para los años intermedios de la escuela* (Buenos Aires, Amorrortu, 1999).

El tercer estadi, la comprensió filosòfica, i el quart i últim, la comprensió irònica, es descriuen en l'últim llibre publicat *The educated mind* (1997) (*Mentes educadas, cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, Paidós, 2000). Aquest llibre és una síntesi dels quatre estrats i, per tant, és l'obra que comprèn la totalitat de la teoria. En aquesta última obra s'introdueix un nou estadi, el de la *comprensió somàtica*, que correspon als dos primers anys de vida.

També ha publicat o editat reculls d'articles. Per exemple, *Narrative in teaching, learning and research* (1995) (*La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu, 1998).

Per Egan, cada forma de comprensió deriva de l'adquisició d'un instrument lingüístic. Així doncs, els estrats i els instruments serien:

1. Comprensió somàtica de 0 a 2 anys (llenguatge corporal).
2. Comprensió mítica de 2 a 8 anys (introducció del llenguatge oral).
3. Comprensió romàntica de 8 a 15 anys (introducció del llenguatge escrit).
4. Comprensió filosòfica, a partir dels 15 anys (introducció del llenguatge abstracte).
5. Comprensió irònica (introducció del pensament i el llenguatge irònic).

Hem de dir que Egan explica que no tothom arriba als últims estrats, i que els estrats no són successions substitutives, sinó que cada nova etapa incorpora les anteriors. D'aquesta manera, una persona que assoleix l'estrat filosòfic o l'irònic no deixa de tenir comprensió romàntica (interès per novel·les, pel·lícules romàntiques...), mítica (els mites d'avui, personatges mitificats, com algun artista, cantant, esportista...) i somàtica (mimesi del llenguatge corporal).

## 2. CRÍTICA DE L'EDUCACIÓ ACTUAL

Egan basa aquesta crítica en un excés de racionalisme i un oblit del paper de la imaginació, especialment important en la ment infantil. Durant massa temps s'ha contraposat la racionalitat a la ment primitiva i infantil. Sosté que la diferència és en el domini del llenguatge oral i, després, en l'escrit. Reivindica un cert paral·lelisme entre la ment infantil i la de les primeres etapes de la humanitat i, en definitiva, un cert recapitulacionisme.

### 2.1. DESCURANÇA DE LA IMAGINACIÓ

Egan lamenta la descurança de la fantasia en la teoria i en la recerca educatives, i mostra que podem deduir diverses qüestions importants en educació a partir de la valoració de la fantasia dels nens.

Aquesta descurança ve de lluny i des de plantejaments clàssics. «Si l'educació —diu Egan— consisteix en un procés en què construïm i utilitzem la racionalitat per descobrir el que és real, la fantasia que no té en compte els límits de la realitat, apareix com l'enemic». Pels racionalistes victorians, l'educació consistia a domesticar o suprimir la fantasia. Fa poc s'ha vist, però, que la fantasia no és contrària ni està mancada de raó, i que els mites i la mentalitat primitiva tenen la seva raó i utilitat, «que s'ha de buscar —com diu Egan— tant en el cor com en el cap».

Des dels plantejaments moderns i progressistes, hi ha la creença que tota la instrucció es basa en l'experiència i que aquesta es limita al món pràctic quotidià proper als nens. El *learning by doing* deweyà porta, a més, a centrar-se quasi exclusivament en metodologies actives. També la recerca empírica (Piaget) es limita al raonament (sovint el que el nen no té encara) i oblida la imaginació (que és el que més té).

Per sort, aquesta valoració negativa de la imaginació per part dels teòrics contrasta amb el que en la pràctica fan molts professors, especialment de llengua, expressió, educació artística...

De tota manera, que els nous coneixements s'han de basar en els que el nen ja posseeix —una de les bases del constructivisme— no està necessàriament en contra del que diu Egan. Depèn del que s'inclogui en aquests coneixements previs. Si s'entén que l'infant només coneix l'entorn immediat, l'experiència de l'acció i que, per tant, la casa, el barri, el carter són els tòpics del primer ensenyament, les idees d'Egan queden excloses. Si, contràriament, també coneix conceptes com *llibertat-esclavatge*, *bé i mal*, *justícia-injustícia*, etc., podrà construir qualsevol contingut que s'expressi amb aquests conceptes.

En síntesi, a més de l'experiència pragmàtica, hi ha la imaginativa. Aquesta s'ha de treballar a l'escola i sobre la imaginació Egan fonamenta el seu treball.

## 2.2. DIVISIÓ ENTRE EL PENSAMENT RACIONAL I EL PRIMITIU

En la història cultural, amb la descoberta de la Grècia clàssica, s'aprofundeix la divisió entre el pensament racional i el primitiu, que, a més, es menysprea. Des de la perspectiva educativa, s'equipara la vida mental infantil amb la primitiva i es descriu el creixement infantil com una evolució des del pensament irracional cap al racional i la substitució del primer pel segon. Amb tot, actualment s'ha vist que els dos tipus de pensament estan presents en les societats i en els individus (les societats primitives tenen pensament racional, encara que diferent del de les societats industrials, i aquestes tenen pensament primitiu, també diferent del de les primitives).

## 3. FONAMENTS DE LES TEORIES D'EGAN

### 3.1. LES DIFERÈNCIES DEPENEN DE LES TECNOLOGIES DEL LLENGUATGE A L'ABAST

Les diferències evidents entre els dos tipus de pensament (primitiu i racional) es deuen a la incidència de tecnologies (noves en el seu temps) i, en concret, de l'escriptura que va afectar les estratègies del pensament. Mentre que en la cultura oral se sap el que es recorda i són bàsiques les estratègies de la memòria (rima, metàfora), en la cultura escrita amb l'accés visual a cossos organitzats de saber, la memòria perd protagonisme.

En aquest punt, Egan recorre a Vigotsky. Segons aquest, comprenem el món mitjançant la utilització d'uns instruments intel·lectuals mediadors, els quals, a la vegada, influeixen profundament en el tipus de comprensió que obtenim. Per tant, el desenvolupament intel·lectual no es pot entendre adequadament en funció del coneixement que acumulem o en funció d'unes etapes psicològiques com les de Piaget, sinó que exigeix una comprensió del paper dels instruments intel·lectuals disponibles en la societat on creix la persona. En realitat, aquests instruments es van interioritzant. «Dominar l'alfabet —diu Egan— no suposa simplement la capacitat d'escriure el producte dels propis pensaments; en realitat, l'escriptura passa a formar part del procés de pensament. El discurs escrit no és una simple còpia externa d'un tipus de pensament que es desenvolupa en l'inte-

rior; constitueix un tipus característic i diferenciat de pensament alfabetitzat.» Ara bé, aquest tipus de pensament, però, no és explotat per tots els nens.

### 3.2. RECAPITULACIÓ CULTURAL

El recapitulacionisme contemplava el desenvolupament de la civilització de manera anàloga a l'evolució de les espècies. La pseudollei biològica de Haeckel (l'ontogènia, o desenvolupament individual, com a paral·lela a la filogènia, o desenvolupament de l'espècie) aplicada al món de la cultura va tenir els seus partidaris en el segle XIX. Es pensava que el desenvolupament cultural històric podia conformar uns programes educatius més eficaços. «En la ment del nen sembla que es dona una espècie de repetició natural de les activitats típiques dels pobles primitius; observi's la barraca que al noi li agrada construir en el pati, mentre juga a caçar amb arcs, fletxes, llances, etc.», deia Dewey en la seva època recapitulacionista.

Aquests moviments fracassaren per diverses raons. Mentre que no era difícil fer un programa en història o literatura, era casi impossible fer-lo en matemàtica o ciències. A més, urgia preparar els nois per a l'entrada en un món industrial i, per tant, prevalien els programes pràctics. Però és indubtable, tal com afirma Egan, que el desenvolupament humà de cada individu s'assembla al de la història humana. L'estadi oral infantil és paral·lel al període en què no va haver-hi escriptura; l'únic llenguatge o tecnologia era l'oral. És el període que Egan defineix com a *mític*. Després ve el període en què es comença a conèixer el llenguatge escrit, les narracions escrites (estadi romàntic d'Egan), i que és paral·lel al període en què la humanitat desenvolupa l'escriptura. Comença el pensament racional, que no arriba al seu desenvolupament complet fins al període racional (que Egan denomina *filosòfic*).

Aquesta transició individual al pensament racional és lenta, com ho va ser en la història de la humanitat. Amb relació a aquesta història, Egan explica que en el segle V aC es produeix el *miracle grec*. S'inventa la lògica, la filosofia, la història, el teatre, la introspecció reflexiva, la democràcia, i aquests descobriments estan relacionats amb la generalització, l'elaboració, l'assimilació i la interpretació de textos escrits. Això, però, tan sols ocorre a uns determinats ciutadans grecs i d'una manera progressiva. Durant un temps, els mites encara els influencien. Eradiquen la màgia i els déus com a explicació de la realitat, però en les explicacions encara hi ha restes dels mites. Tales arriba a la conclusió que tot està fet d'aigua, ja que parteix de la base dels quatre elements derivats de les tres divinitats: Zeus, el cel, l'aire; Hades, l'infern, el foc; Neptú, el mar, l'aigua, i la Terra,

que és comuna a tot. De la mateixa manera, la medicina hipocràtica es basa en l'equilibri dels quatre humors derivats del mateix.

L'autor, però, manifesta que no vol ressuscitar el recapitulacionisme dels continguts culturals, sinó de les capacitats, de les formes de comprensió, per donar sentit al món. Identificar el que es recapitula en funció dels instruments intel·lectuals de mediació i dels tipus de comprensió que generen, no d'uns coneixements o processos psicològics. «Mitjançant l'adquisició d'uns instruments intel·lectuals específics, l'individu modern genera uns tipus de comprensió similars als que posseïen les persones que utilitzaven aquests instruments en el passat». En un altre lloc llegim: «No pretenem dir que, per exemple, s'ha de treballar l'astrologia abans de l'astronomia, perquè històricament la primera va precedir la segona. Però sí que hem de dir que l'astronomia va néixer de l'astrologia». (L'astrologia pertany al període precientífic i seria un tipus d'explicació romàntica o narrativa dels astres i el seu moviment.) Quines eines emprava l'astròleg? L'avenç cultural de l'astrologia va consistir en la recerca imaginativa del *significat* en les estrelles, per molt que s'hi barrejin elements màgics, i aquest mateix objectiu va il·luminar el treball dels astrònoms, ja amb un predomini de l'element racional. Aquesta visió, aquesta actitud és la que Egan propugna que han de captar els alumnes i han d'incorporar també. Per captar el significat cultural dels monestirs, per exemple, s'ha d'emmarcar el seu treball en la lluita per assolir la saviesa (i contra la ignorància), l'esforç per recuperar i conservar els manuscrits antics...

### 3.3. PAUTES TECNICORACIONALS *VERSUS* PAUTES IMAGINATIVES

El pensament actual ve determinat per la ciència, i la seva aplicació pràctica, la tècnica. Un pensament que podríem anomenar *tecnicoracional* i que es pren com l'únic accés a la realitat i a la veritat. No només predomina, sinó que domina l'escenari intel·lectual i també l'educatiu, bandejant altres tipus de pensament i cultura, com les humanitats, inclosa la cultura literària, la narrativa, etc. «En realitat —escriu Egan—, el sistema educatiu reflecteix determinades tendències de pensament que envaeixen en gran mesura la nostra societat [...], el persistent predomini del que se sol dir *pautes tecnicoracionals de pensament en qüestions socials i polítiques*. Són tecnicoracionals en el sentit restringit [...] i solen promoure's de manera agressiva i amb gran optimisme: optimisme cada vegada més difícil de mantenir [...]».

»El dogma que diu que les escoles no poden canviar la societat només pot sostenir-se si hom no es molesta a analitzar-lo [...]. La nostra recomanació

d'un canvi [...] no està mancada d'implícacions socials i ideològiques. Què succeeix a les institucions socials que solen ser calculadores i tecnicoracionals en sentit restringit, quan es veuen envaïdes per agents més imaginatius? Entraríem en conflicte amb els actuals i acceptats objectius i imatges de la nostra nació si els membres de la societat fossin cada vegada més proclius a la imaginació? Si és fàcil intentar estimular un desenvolupament més imaginatiu en els nens petits, no és obvi en absolut quines serien les conseqüències socials d'una major imaginació en política, negocis, burocràcies, serveis socials, comerç, etc.»

#### 4. DIFERENTS TIPUS DE NARRACIONS I DE COMPRESIÓ

Així doncs, Egan considera la narrativa com un dels principals continguts culturals i n'estudia els diferents tipus al llarg de la història. Per exemple, a Grècia, Heròdot, en les seves *Històries*, descrivint els fets extraordinaris inventa una forma d'investigació racional. No és un simple relat com els primitius autors de mites o poetes (Homer canta una guerra i utilitza fets, però les explicacions són de tipus poètic, no tenen precisió, detall...). Segons Heròdot, són els humans els herois principalment responsables dels fets extraordinaris. Tucídides, en certa manera successor d'Heròdot, formula ja una teoria de la història, basada en els fets. Cada un d'aquests períodes grecs pertany a un estrat diferent: Homer, a l'estadi mític; Heròdot, al romàntic; Tucídides, al filosòfic.

En conseqüència, els tipus de comprensió difereixen en els punts següents:

1. El contingut de la realitat i de la ment, des del predomini de la fantasia (continguts fantàstics, déus, fades...) fins al pensament científic, passant per un món amb predomini del factor humà dels protagonistes dels fets (herois).
2. L'accés a la realitat des de l'accés per parelles oposades de qualitats (els bons i els dolents) fins a l'accés a sistemes de coneixements connectats (teories), passant per un període d'accés mitjançant els límits de la realitat (entre el real i l'irreal) i les qualitats humanes dels protagonistes.
3. La causalitat, des de causalitats irreal (els déus, màgia) fins a una causalitat científica, passant per una causalitat basada en les qualitats personals dels agents.
4. Les tecnologies en ús, des de la llengua oral i la memòria fins al llenguatge abstracte del pensament científic i filosòfic, passant per un nivell d'introducció del llenguatge escrit a nivell concret.
5. Les narracions que s'han utilitzar, des dels contes fins a les matèries curriculars, passant per relats o novel·les.



6. Selecció del currículum i elaboració de les unitats didàctiques, començant sobre una estructura d'idees binària, fins a conceptes de les diferents matèries, passant per basar-se en les qualitats humanes dels personatges.

#### 4.1. COMPRENSIÓ SOMÀTICA

Es manifesta abans del desenvolupament del llenguatge: és una comprensió sense paraules, mitjançant les actituds del cos, gestos, és a dir, corporal o somàtica. Altres autors en diuen *cultura mimètica*, ja que s'aprèn per mimesi (imitació). És la primera de les comprensions, però subsisteix en els estadis posteriors, verbals, ja que les paraules mai no arriben a expressar tota la realitat. Sabem que compremem més enllà de la possibilitat d'expressió, i això es relaciona amb la comprensió somàtica i amb la reflexivitat de la ironia.

El seu paral·lel filogenètic és l'home primitiu (prehistòric). Els costums, jocs, tècniques de caça, lluita, treball es transmeten per comprensió somàtica i constitueixen un vertader modelatge col·lectiu. Les pintures prehistòriques són un reflex d'aquesta comprensió. Aquest llenguatge corporal és, però, una aptitud humana, no animal. El lloro i altres animals imiten la paraula humana (reproducció exacta), les cries animals segueixen pautes de conducta dels pares (no en detall, però). En canvi, la mimesi és una representació —per exemple, tapar-se la cara per indicar pesar—, feta davant d'un públic amb la intenció de comunicar quelcom. Per a aquesta representació corporal, és necessari l'esquema corporal estàtic i dinàmic.

#### 4.2. COMPRENSIÓ MÍTICA

##### 4.2.1. *Predomini de la fantasia*

Per part, doncs, dels pedagogs teòrics, «s'ha perdut la capacitat de veure el món tal com el veu el nen transfigurat per la fantasia», diu Egan, que destaca dues característiques de la fantasia infantil:

—Els continguts de la ment inclouen ambients i personatges exòtics o imaginaris (i, per tant, apartats del suposat interès infantil per allò proper).

—Els relats i els personatges sembla que estiguin construïts sobre idees (o parelles d'idees) i conflictes entre aquestes. I aquestes idees són generals i abstractes. El bo i el dolent, el valent i el covard, els opressors i els oprimits.

De manera que, segons Egan, encara que és veritat que els continguts del món imaginatiu efectivament no corresponen al que és proper físicament als nens,

sí que ho són, i molt, les idees i els sentiments subjacents. Els nens, en efecte, coneixen, per exemple, les decisions injustes dels pares i els mestres o dels altres nens, i hi són molt sensibles. I a més, aquestes idees són anteriors a l'aprenentatge «pràctic». «Abans que els nens puguin caminar o parlar, abans que puguin patinar o anar en bicicleta (és a dir, actuar), coneixen l'alegria i la por, l'amor i l'odi, l'expectativa i la satisfacció, el poder i la impotència [...], d'aquesta manera, en tractar les fantasies dels nens [...] no ens dediquem a buits intel·lectuals, sinó a les formes primitives i als primers desenvolupaments dels conceptes més profunds i fonamentals que utilitzem per donar sentit al món i a l'experiència».

El cultiu de la imaginació no exclou, però, el cultiu d'altres capacitats (raonament, observació, manipulació), però Egan insisteix en la necessitat de no abandonar el cultiu de la imaginació, presentant-la com l'origen de la creativitat, la sensibilitat, el sentit poètic i artístic...

L'autor critica l'actual tendència del retorn al que és bàsic. «Avui dia, insistir en les tècniques bàsiques (lectura, escriptura, càlcul) i no en la imaginació és com insistir en el desenvolupament muscular a costa de la imaginació per aconseguir treballadors manuals en l'era de les màquines [...]. No es tracta tampoc de començar a desenvolupar la imaginació en comptes de les tècniques bàsiques o dels músculs, però les tècniques de —diguem-ne— la utilització dels nombres o de l'escriptura, de la força [...] són útils en la mesura que estan governades per la imaginació».

#### 4.2.2. *Accés a la realitat*

Els nens capten conceptualment el món, en primer lloc, en termes de parells oposats. Egan segueix Bettelheim quan diu que la polarització (bons i dolents, treballadors i dropos...) permet que el nen compregui fàcilment la diferència entre ambdós, la qual cosa no li seria fàcil si els personatges dels contes s'assemblessin més als menys polaritzats de la vida real. És una conseqüència del llenguatge que lògicament expressa diferències en les propietats dels objectes: l'oposició objectes rodons i no rodons, A i no A, deriva de la discriminació somàtica anterior: jo-els altres, figura-fons, cara-no cara, etc.

#### 4.2.3. *Causalitat*

Pel pensador mític, les coses succeeixen perquè uns éssers superiors ho volen. Els déus en les epopeies gregues, les fades, les bruixes, la màgia en els con-

tes. Els nens no qüestionen aquestes explicacions. Tot s'ho creuen, tot és possible en la barreja de fantasia i la realitat que és el seu pensament.

#### 4.2.4. *Tecnologia. Estratègies orals*

Egan insisteix que l'oralitat no constitueix una condició deficitària (la carença d'escriptura), sinó que té entitat i instruments (o tecnologies) propis, entre els quals destaquen els mecanismes de memorització, com la rima poètica, les narracions, la metàfora..., que considera que s'han de recuperar i treballar a l'escola.

De tota manera, Egan no pretén que l'objectiu de l'educació «consisteixi a preservar i desenvolupar de manera acrítica unes estratègies (orals) com aquestes. No tractem de preparar els nens per viure en una societat oral, però sí [...] per a una cultura que és tant oral com escrita». A més, avui assistim al desenvolupament d'una «segona oralitat», mitjançant el desenvolupament dels mitjans electrònics de comunicació, majoritàriament més verbals i visuals o icònics que escrits.

#### 4.2.5. *Formes narratives. Els contes*

Una altra característica de la comprensió mítica és la forma narrativa. L'autor ens recorda que abunden els escrits pedagògics sobre els contes i la investigació sobre la comprensió dels nens que els utilitzen, però hi ha menys bibliografia sobre les raons que propicien que els contes tinguin tanta força per suscitar l'interès dels nens, i menys encara sobre com poden utilitzar-se les característiques formals dels contes per ensenyar qualsevol tipus de contingut curricular i les seves implicacions per al conjunt del currículum de la primera infància. Després d'afirmar que els contes constitueixen un dels escassos universals culturals (totes les cultures tenen contes), Egan es pregunta què són els contes, per què són útils, què ens proporcionen.

Però els contes no solament són convenients per al desenvolupament dels nens i per al desenvolupament del currículum, sinó que també són necessaris per assolir els instruments mentals que tots els infants necessiten, tant intel·lectuals (vocabulari) com afectius. La conquesta de la memorització és molt celebrada pels mateixos nens, ja que els encanta tornar a sentir els mateixos contes i anticipar-ne la continuació. Els nens viuen els contes i s'identifiquen amb el protagonista, gaudeixen amb els seus triomfs, pateixen amb ell...

#### 4.2.6. *Selecció i organització del currículum*

L'anàlisi de l'estructura dels contes, dels seus arguments i dels que interessen als nens petits ens obre nous aspectes de l'aprenentatge i ens proporciona uns principis nous per seleccionar i organitzar el contingut del currículum en forma de contes. Ja hem vist com Egan considera que les idees de la fantasia infantil s'organitzen per parells oposats. Proposa, doncs, organitzar les narracions al voltant de parelles d'idees oposades. La lluita de la humanitat contra la injustícia, per exemple, es pot explicar amb una narració o un conjunt de narracions sobre injustícies al llarg de la història (esclavitud, racisme...) i les persones que feren quelcom per oposar-s'hi i aconseguir un món més just (Espàrtac, Gandhi, Martin Luther King...). A més, la presència del pensament mític en els adults es detecta en el gust per les narracions o les pel·lícules on els personatges són nítidament bons o dolents, com per exemple molts films de l'Oest.

### 4.3. COMPRENSIÓ ROMÀNTICA

#### 4.3.1. *La fascinació per la realitat i els seus límits*

Davant d'una realitat dominada pels déus, fades, gegants i nans en el període anterior, a aquest li comença a correspondre una *realitat autònoma* (que ho serà del tot en el període següent), amb personatges reals, per bé que poden tenir qualitats excepcionals: els herois. Encara és molt difícil no aportar quelcom personal, més o menys fantàstic, a l'observació.

Aquesta realitat es comença a captar pels seus límits, pels extrems. Interessen els rècords que assenyalen els límits de les qualitats i les capacitats humanes, de les dels animals, de les màquines, etc. Més que el clima propi, interessen els climes extremament freds i els molt càlids. Més que el relleu del paisatge proper, els extrems de les muntanyes més altes i les fosses més profundes... Aquest apropament a la realitat començant pel *descobriment dels seus límits* té la seva lògica: «Només quan ens haurem assegurat de les fronteres, podem tenir prou confiança per dedicar-nos a explorar amb més deteniment els detalls».

Un exemple narratiu seria les *Històries* d'Heròdot. És un llibre que explica les grans gestes dels grecs i altres pobles en lluita amb els seus enemics. Són fets reals, però no ordinaris o habituals, sinó extraordinaris: les *grans gestes*. Fet i fet, aquestes grans gestes, el record d'allò extraordinari, han estat essencials en la literatura romàntica des d'Heròdot fins avui. Les *Històries* d'Heròdot s'han anomenat irònicament «el llibre Guinness dels rècords de l'antiguitat».

Egan recomana treballar amb l'actual llibre Guinness dels rècords, que s'esforça per aplicar mètodes racionals d'investigació per descobrir qui és el més alt, qui corre més de pressa, quina és la muntanya més alta, quin és el riu més cabalós... Pretén fer desaparèixer els mites i les afirmacions exagerades i establir els límits de la realitat i els extrems de l'experiència. També els alumnes d'aquesta edat tenen la necessitat de *captar de manera exhaustiva* (també es tracta d'un límit) algun aspecte de la realitat, i el llibre comprèn les formes no narratives de classificació i explicació semblants a les operacions concretes o el començament del pensament abstracte o descontextualitzat. Això explica l'afecció a les col·leccions.

#### 4.3.2. *Accés: qualitats humanes transcendents*

El personatge romàntic arquetípic és l'heroi que viu, com nosaltres, dins els límits del món quotidià. Però, a diferència de nosaltres, aconsegueix transcendir-lo. Els nens i nenes de deu anys s'enfronten amb una realitat cada vegada més autònoma, desconeguda, temible, i troben la seguretat en el descobriment de les seves pròpies qualitats (que, tanmateix, són semblants a les de l'heroi).

Aquestes qualitats s'utilitzen per fer accessible, interessant i significatiu el saber. Les diferents matèries seran més significatives si les descobrim mitjançant les qualitats humanes dels seus impulsors i cultivadors, i no com a cossos lògicament organitzats. Egan recomana dedicar un temps a petites biografies dels científics, els descobridors, els inventors, els artistes, els pensadors.

#### 4.3.3. *Causalitat*

En l'estrat mític, els límits de la realitat no tenen gran importància per al nen (no fa falta saber d'on vénen les fades). En l'estadi romàntic, és important ajustar-se a les limitacions de la realitat i donar *explicacions* (causes realistes): encara que hi pugui haver personatges amb poders fantàstics (com per exemple, Superman), és important donar-hi *una explicació* encara que sigui poc probable (per exemple, que va néixer en el planeta Krypton...). La realitat, les grans gestes s'expliquen per les qualitats dels herois, dels personatges de les històries.

#### 4.3.4. *Tecnologia*

S'inicia la utilització del *llenguatge escrit*, les narracions o les novel·les, però encara no es domina plenament, i es capten els personatges, els esdeveniments i

els detalls concrets, però no les explicacions de conjunt, les teories. En l'esquema de Piaget, el nivell no és encara formal, sinó concret.

#### 4.3.5. *Elaboració d'unitats didàctiques*

L'autor recomana, per elaborar les unitats didàctiques, una pauta semblant a la de l'estadi anterior, però aquí no utilitza els parells oposats, sinó que busca la tensió dramàtica en les *qualitats humanes* i els *continguts amb els quals els alumnes poden formar associacions romàntiques*. Per exemple, si el tema és la revolució industrial, no n'hi ha prou d'explicar la màquina de vapor com un invent, ni els factors econòmicosocials que varen donar lloc a aquest descobriment (que encara no els interessien i generalment no serien compresos) i el seu desenvolupament, sinó que els alumnes han de sentir i entendre *l'esperit subjacent* a aquests esdeveniments: *l'esperit de progrés*, la *confiança* i l'*energia creativa*. I aquest esperit es transmet millor mitjançant *narracions*, *petites biografies* dels personatges de l'època.

Els coneixements tecnològics i les experiències necessàries s'inclouen dins de l'esquema general narratiu.

### 4.4. COMPRENSIÓ FILOSÒFICA

#### 4.4.1. *Comprensió de la realitat*

Una de les principals certes que sosté el desenvolupament de la comprensió filosòfica és el sentit que *tots els coneixements que tenim del món estan connectats*. En l'estadi romàntic, encara que l'alumne és conscient que tots els coneixements es refereixen a l'únic món que habitem, la connexió entre les parts no és un assumpte gaire urgent.

Sembla que tinguin lloc dos processos estretament relacionats: en primer lloc, els alumnes entenen que el món és una complexa unitat interconnectada d'alguna manera. Però també, en lloc de mantenir una influència romàntica de les persones sobre la història, associada amb la grandesa i el bé, el noble i l'heroic, els alumnes «filosòfics» entenen que les persones són una part del procés històric únic, que hi estan atrapades i de manera significativa, i que en vénen determinades. Els alumnes comencen a veure també que els seus vertaders «jos» són determinats no com a resultat de les seves predileccions, eleccions i associacions romàntiques, sinó per *les lleis de la història*, *de la psicologia humana*, *del món natural*, *de l'organització social* i *de tots els esquemes generals*, com és evident que actuen en les nostres vides i en el món que habitem.

#### 4.4.2. Estructura. Accés. Orientació

El resultat de la concepció filosòfica és que es dirigeix *l'atenció o orientació* intel·lectual a aquests *esquemes generals o filosòfics*. Podem veure una mena de manifestació d'aquesta reorientació, d'aquesta implicació, la relativament sobtada aparició en el vocabulari dels alumnes, de *conceptes molt generals* com *societat, cultura, evolució o naturalesa humana*. La *política, l'economia, l'antropologia, la psicologia*, almenys en les seves qüestions més generals, esdevenen àrees de creixent interès.

Un dels reptes intel·lectuals, psicològics i emocionals que els alumnes encaren al final de l'etapa romàntica és establir *concepcions d'un mateix com a part de processos generals naturals, socials, històrics...* L'impuls per establir un *sentit d'identitat segur* porta a desitjar comprendre com funcionen aquests processos generals. Una important característica definitòria de la comprensió filosòfica, llavors, és *la cerca de la veritat sobre la psicologia humana, de les lleis científiques i el desenvolupament històric, de la veritat sobre el funcionament de les societats*, i així successivament. És a dir, en l'estadi filosòfic, l'orientació dels estudiants es dirigeix envers *les lleis generals que regeixen el món, sobre les àrees o matèries d'estudi científiques i filosòfiques*.

#### 4.4.3. Causalitat

Després d'haver caracteritzat la comprensió romàntica de la història com un tipus d'història amb incidents i personatges amb episodis (la rellevància dels quals en la història total és força incerta), presenta la comprensió filosòfica de la història com *un únic procés complex de cadenes i nusos causals*. «[E]n lloc de mantenir una influència romàntica de les persones sobre la història, associada amb la grandesa i el bé, el noble i l'heroic, els alumnes "filosòfics" entenen que les persones són una part del procés històric únic, que hi estan atrapades i, de manera significativa, que en vénen determinades.»

#### 4.4.4. Tecnologia

La que correspon a aquest estadi és la llengua escrita a nivell abstracte, que permet la comparació, la classificació, la generalització de les idees (conceptes generals) i l'elaboració de lleis, hipòtesis, teories.

#### 4.4.5. *Unitats didàctiques*

Els punts centrals serien els conceptes generals de les diferents matèries, les hipòtesis, les teories generals que expliquen tota la realitat o aspectes interconnectats de la realitat. Com passa amb el primer estadi respecte al segon, les capacitats de la comprensió romàntica no s'abandonen, sinó que es barregen amb la comprensió filosòfica quan aquesta es desenvolupa. I així ha de ser també en el currículum, on també han de subsistir les narracions orals i escrites. Com en el nivell anterior, no tot són guanys. Hi ha pèrdues també, i les tasques educatives haurien de minimitzar les pèrdues de comprensió mítica i romàntica, mentre estimulen i desenvolupen les capacitats de la comprensió filosòfica.

#### 4.5. COMPENSIÓ IRÒNICA

L'ideal del pensament racionalista, en especial des del temps de la Il·lustració, era l'explicació científica de la realitat. La ciència anava guanyant terreny a l'obscurantisme. Aquest ideal, però, sempre ha tingut crítics, des del dubte metòdic de Sòcrates fins a l'escepticisme d'alguns romàntics només superat pels artistes. Per Victor Hugo, tots els sistemes són falsos, només el geni és veritat. El modernisme amb Nietzsche i el postmodernisme promouen també l'escepticisme i la ironia. De fet, la ironia com a pensament recursiu pren distància del pensament i del llenguatge, per valorar-ne i qüestionar-ne la validesa. «La ironia possibilita aquesta estranya comunicació que té lloc entre el que es diu i el que es vol dir.» Davant la impossibilitat que el discurs expliqui tota la realitat, la ironia facilita o insinua aquesta insuficiència i amplifica la ment i el significat.

Egan s'esforça a explicar la coexistència del pensament irònic amb les altres formes de pensament. Més que construint teories, els irònics expliquen històries; valoren més la imaginació que el raonament per representar la realitat. Heus aquí la seva coexistència amb el pensament mític.

La ironia relativitza l'entusiasme de la identificació romàntica amb qualitats transcendents, ampliant aquesta identificació a altres. No només s'admira els compatriotes, sinó també altres pobles, i s'és capaç de descobrir qualitats en persones i idees marginals. La comprensió irònica no deixa d'utilitzar també la capacitat teòrica generalitzadora de la comprensió filosòfica.



## 5. POSTILLA FINAL

Hem arribat al final. Les idees de Kieran Egan em semblen summament interessants aquí i ara quan predomina tant el racionalisme. Crec sincerament que no es tracta d'un canvi total, sinó de tenir en compte la imaginació i les narracions, i de combinar-ho amb una introducció segurament més mesurada de la racionalitat. Potser no és inoportú dir que qui firma aquest article és un professor de ciències, que va fer la tesi doctoral sobre Piaget i la lògica infantil, que ha dedicat bona part de la seva vida a endegar projectes curriculars que pretenen introduir els procediments i els conceptes científics avançats a l'escola primària, i que ha militat, i segueix fent-ho, en les teories didàctiques constructivistes. Per mi, Egan ha estat tot un descobriment. Les seves cultes disquisicions m'han fascinat i, sobretot, m'ha semblat una alenada d'aire fresc en el densificat món de l'educació. Crec que val la pena aprofundir-hi i experimentar en la pràctica les seves idees.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- EGAN, K. *Primary understanding: Education in early childhood*. Nova York: Routledge, 1988.
- *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
- *Romantic understanding: The development of rationality and imagination, ages 8-15*. Nova York: Routledge, 1990.
- *La comprensión de la realidad en la educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Centro de Publicaciones: Morata, 1991.
- *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- *Fantasía e imaginación: Su poder en la enseñanza, una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Centro de Publicaciones: Morata, 1999.
- *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje: Para los años intermedios de la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- *Mentes educadas: Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós, 2000.

